

OS CURRÍCULOS PENSADOS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL: alguns apontamentos!

THE CURRICULOS THOUGHT FOR CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL AND PORTUGAL: some notes

Ana Paula Braz Maletta¹

Magali dos Reis²

Resumo: Este artigo tem como objetivo suscitar uma reflexão sobre uma das pautas de discussão dos Estudos Sociais da Infância, que se refere à necessidade de ultrapassar a invisibilidade social das crianças nos diferentes contextos, garantindo a elas o direito à participação. Procuramos ao longo do texto, apreender as percepções das crianças a respeito dos currículos pensados para sua formação, compreendendo os sentidos e significados que elas atribuíam ao que lhes foi ensinado. Os contextos das análises foram um Jardim de Infância situado na cidade de Vila Nova de Gaia, em Portugal e uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Considerando a concepção de criança e infância como diversa, portanto, plural, algumas questões foram centrais no estudo, tais como: qual é o lugar ocupado pelas crianças nos currículos pensados para sua formação? Como é que, com a participação das crianças nos currículos, podemos entendê-las melhor? Ao buscar responder essas e outras tantas questões que emergiram durante o processo de investigação foi necessário construir um trilhar teórico-metodológico interdisciplinar, que possibilitasse uma aproximação de métodos, procedimentos e estratégias de pesquisa, permitindo-nos lançar um olhar distinto sobre os modos de enxergar com os olhos de criança, e sobretudo ouvi-la. Valorizar as culturas infantis, colocando em evidência o currículo na perspectiva das crianças, foi uma das ações da pesquisa que trouxe à tona a denúncia de práticas que reafirmam a invisibilidade social das novas gerações, por vezes reforçada nas instituições de educação infantil por meio de um desenho curricular pensado pelos adultos para as crianças e que muito pouco contempla os anseios dos sujeitos de pouca idade.

Abstract: This article aims to stimulate reflection on one of the staves of discussion of the Social Studies of Childhood, which refers to the need to overcome the social invisibility of children in different contexts, ensuring them the right to participation. The main objective of the research to which this article refers was to apprehend the perceptions of children in respect of curricula designed for the training of them, including the senses and meanings that they attributed to what was taught to them. The fields of research was a kindergarten located in Porto, Portugal, and a Hall of Early Childhood Education in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Taking into account the conception of children and childhood as diverse and, therefore, plural, some issues have been central in this work, such as: what is the place occupied by children in the curricula designed for the training of them? How is that, with the participation of children in the curricula, we can understand them better? To attempt to answer these and many other issues that emerged during the process of the ongoing research, it was necessary to construct an interdisciplinary theoretical-methodological trail, which allowed an approximation of methods, procedures and strategies for research, allowing us to launch a distinct look on the ways of seeing with the eyes of a child. Enhancing the children's culture, putting in evidence the curriculum in the perspective of them, was one of the actions of the research that brought forth the complaint of practices that reaffirm the social invisibility of the new generations, sometimes reinforced within the institutions of early childhood education by means of a curriculum design conceived by adults for children that little contemplates the anxieties of the subject of little age.

Keywords: Children. Childhoods. Curriculum.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: <apaulabm@gmail.com> ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-3253-3990>>

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUC Minas. E-mail: <magali_reis@pucminas.br> ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-6741-1638>>

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Currículo. Education. Participation. Educação. Participação.

1 INTRODUÇÃO

No século XX e, sobretudo, a partir da década de 70, com a contribuição dos estudos nos campos da História, da Sociologia, da Antropologia, entre outros, crescem os esforços no Brasil, para se entender as infâncias e as crianças. Estas são reconhecidas como sujeitos de direitos sociais que produzem culturas plurais por meio das interações em diferentes espaços e contextos, sendo a escola, o mais presente em suas vidas. Essas culturas são produzidas no confronto cotidiano com as diferenças, seja nas relações com os adultos, seja nas relações entre pares. Esse confronto provoca outra forma de olhar as crianças, que leva à desconstrução da visão que os adultos têm delas. Nesta perspectiva, surgem inúmeros estudos e pesquisas que resultam num conjunto de trabalhos que vão marcar o campo teórico da Sociologia que toma a criança como sujeito privilegiado da pesquisa social.

As crianças, ao se afirmarem na sociedade como sujeitos políticos, sociais, culturais, éticos, cujos pensamentos, saberes, memórias e identidades são construídas em diferentes contextos, desafiam as diferentes disciplinas e pedagogias a compreender os “novos” sujeitos da educação, isto é, as crianças críticas, criativas, produtoras de cultura.

Nessa perspectiva, apresentamos este artigo, com o propósito de suscitar uma reflexão sobre um dos principais objetivos de um estudo comparado entre duas experiências uma em Portugal e outra no Brasil, que procurou compreender como o currículo é pensado *para, por, entre e com* as crianças; se havia espaço para que elas pudessem contribuir com as propostas curriculares vigentes e até que ponto suas culturas eram percebidas, aceitas e integradas pelos adultos, educadora no caso de Portugal e professora no caso do Brasil, no desenvolvimento curricular.

Assim, edificada em um trilhar teórico-metodológico interdisciplinar, utilizamo-nos do método de estudo comparado, o qual nos possibilitou uma aproximação de procedimentos e estratégias combinados como a observação e registro, as entrevistas e as conversas informais com as crianças, que permitiram às pesquisadoras lançar um olhar distinto sobre os modos de enxergar com os olhos de criança (FERREIRA, 2010).

Para tanto, foram tomadas como campos de investigação uma escola de infância no Brasil e outra em Portugal, por se tratar de duas culturas distintas, mas que, ao mesmo tempo, apresentavam algumas semelhanças em relação às políticas curriculares para a educação da infância e que estão unidas pela língua portuguesa. A busca por uma aproximação das experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar, em contextos distintos, impôs a adoção de uma abordagem qualitativa, de investigação, que considerasse a participação das crianças nas observações e nas entrevistas. Dessa forma, valorizar as culturas infantis, colocando em evidência o currículo na perspectiva das crianças, foi uma das ações que trouxe à tona a denúncia de práticas que reafirmam a invisibilidade social das novas gerações, por vezes reforçada dentro das instituições de educação infantil por meio de um desenho curricular pensado pelos adultos para as crianças e que muito pouco contempla os anseios das crianças.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino, formando juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio a educação básica, apesar de ter provocado avanços na educação infantil, como, por exemplo, a elevação do nível de formação dos seus educadores, necessitou da criação de instrumentos que articulassem o trabalho pedagógico realizado nesse segmento (BRASIL, 1988).

Nesta posição se colocam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de

Educação em 2009 - Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) / Pareceres da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 20/09 (BRASIL, 2009a) e Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009b) e publicadas em 2010. Estas representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção articular o processo de ensino-aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Os documentos expõem o que precisa ser considerado como função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil. Tais pontos refletem grande parte das discussões na área e preconizam orientações sobre o que se deseja no trabalho com as crianças.

A questão pedagógica é tratada pensando que se a educação infantil é parte integrante da educação básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, essas finalidades podem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas (BRASIL, 1996). Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares servem de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. As DCNEIs consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de educação infantil inclui (Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 7º):

- a. oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- b. assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- c. possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d. promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e. construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009)

Em Portugal, a partir de 1996 houve um período de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar que se traduziu no aumento do número de crianças a frequentar o pré-escolar, na aprovação de orientações curriculares, na adoção de regras comuns para os jardins de infância públicos e privados, com e sem fins lucrativos; sob tutela pedagógica única do Ministério da Educação.

Nesse contexto surge a Lei nº 5/97, que em seu artigo 2º define “a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à ação educativa da família”. Com a família estabelece estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário. De acordo com a lei, a educação pré-escolar refere-se às crianças dos três anos até o ingresso na escolaridade obrigatória e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.

A frequência da educação pré-escolar em Portugal é facultativa, reconhecendo à família o primeiro papel na educação dos filhos, consagrando-se, contudo, a sua universalidade para as crianças que têm cinco anos de idade. Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família. Dessa forma, constituem objetivos da educação pré-escolar:

- a. promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b. fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c. contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d. estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e. desenvolver a expressão e a comunicação a partir da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f. despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g. proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h. proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i. incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (MARQUES; MATA; ROSA, 2016)

Para se alcançar esses objetivos, o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, aprovadas pelo Despacho nº 5220/97 (2ª série), “que se constituem em um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças”.

As Orientações são uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-escolar. O documento não pretende ser um programa, porque, sendo geral e abrangente, inclui a possibilidade de o educador fundamentar suas práticas em diversas opções educativas e, portanto, diversos modelos curriculares.

Assim, o Estado, os municípios, as instituições educativas e os educadores, ao terem a opção de usar diferentes orientações pedagógicas³ como referência para a elaboração dos currículos e/ou propostas curriculares, definem que tipo de educação para a infância defendem, uma vez que essas orientações são uma representação de premissas teóricas que serão traduzidas em um currículo pensado para as crianças.

Nessa perspectiva, a exemplo dos contextos brasileiro e português, as orientações curriculares para a educação da infância são fortemente influenciadas pelas bases da psicologia do desenvolvimento e marcadas por reformas educacionais efetuadas na década de 1990 em diversos países do mundo, quando a problematização sobre as concepções de currículo e do processo de escolarização das crianças pequenas foram amplamente discutidos. Moss (2009) contribui com essa discussão ao detectar a necessidade da primazia de uma prática política democrática nas instituições de educação infantil, uma vez que:

A participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do

³ Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966), Vigotski (1896-1934), Malaguzzi (1920-1996), entre outros.

exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (MOSS, 2009, p. 419)

O aumento do interesse político na educação infantil, conduzindo a uma expansão da oferta de vagas nesse segmento, impele a pensar sobre os objetivos das instituições de educação infantil e a que propósitos servem em nossas sociedades. Dessa forma, torna-se fundamental resgatar e refletir sobre as políticas curriculares para a educação da infância, nos contextos brasileiro e português.

3 SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS

O lugar que a criança ocupa hoje na história e em seu cotidiano não é o mesmo que outrora nem igual para todas elas. Portanto, é preciso compreender como as crianças foram e são pensadas em diferentes circunstâncias. Isso implica compreender os seus mundos a partir de seu ponto de vista. A criança não é passiva à incorporação de elementos da cultura, ela afirma sua singularidade atribuindo sentido às suas experiências, buscando compreender o mundo e a si mesmo por meio das interações, das experimentações e das ressignificações dos conhecimentos que estão à sua disposição. A criança testa os significados que constrói, modificando-os continuamente. Por isso mesmo, é necessário que se pense o currículo e as políticas educacionais no âmbito da educação infantil, sempre considerando a criança como sujeito ativo e participativo das práticas escolares.

No Brasil, houve na década de 1990 a implementação de uma política curricular que fixou uma base comum de conteúdos para a escola básica brasileira, cujo detalhamento se dá com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/1996 e que se materializa nos documentos intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementados no ano de 1998 para o Ensino fundamental, e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), no ano de 1999. Ambos os documentos trazem orientações sobre os conteúdos a serem ensinados e as orientações didáticas para realização de um currículo nacional mínimo, isto é, estabelecem um conjunto de conhecimentos e conteúdos considerados adequados a todas as crianças brasileiras, sem, no entanto, excluir a possibilidade de inserção de conteúdos regionais, dada a pluralidade de experiências culturais, próprias de um país de dimensões continentais como o Brasil.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentou no ano de 2006 o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Esse documento foi organizado em dois volumes, com o objetivo de apresentar referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil, visando a garantia da igualdade de oportunidades educacionais que levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades presentes no território brasileiro.

Em 2010, o governo brasileiro publicou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, reunindo princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil.

Ainda em consonância com o documento, a proposta pedagógica das instituições de educação infantil tem como objetivo garantir à criança acessibilidade a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Desempenhar tais funções requer uma forma de organização dos ambientes de aprendizagem que tem como base de orientação das práticas o currículo. O currículo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os conhecimentos das crianças com aqueles que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Do mesmo modo, o documento curricular mais recente publicado no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento como orientação para a elaboração dos currículos para as diferentes etapas de escolarização, dentre elas a Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), constituindo-se como um avanço na construção de uma orientação curricular de base nacional.

A BNCC avança em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/as e as famílias. Assim, espera-se que a Base possa contribuir com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e escolas na formulação de suas orientações curriculares e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2018, p. 8) De acordo com essa premissa, entendemos, portanto, que a Base não é currículo, trata-se de uma orientação para que os currículos sejam pensados considerando elementos comuns tais como: os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município de Belo Horizonte defendem a cultura escolar como os saberes que as crianças trazem, a partir de suas vivências familiares e sociais, e que necessitam ser legitimados e ampliados como parte de uma herança social e cultural, a que todo educando tem direito para que se compreenda o quadro histórico, político, econômico, social e cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania. O documento considera como função da instituição educativa desenvolver uma proposta curricular que favoreça a participação e inclusão das crianças nas discussões e na busca de respostas para as questões de seu tempo e idade, em sua sociedade.

Em pesquisa realizada no Portal da Câmara Municipal do Porto (Portugal), verificamos que a política educativa do município também se assenta no propósito de fortalecimento e valorização das culturas:

- a) a educação tem de estar orientada para fortalecer a cultura e os valores de uma cidadania democrática;
- b) a educação é um dos fatores básicos necessários para se promover e assegurar o progresso, a mobilidade, a integração e a coesão social;
- c) a educação é um instrumento básico e essencial de renovação, criação e mudança cultural.

Outro documento disponível no portal, A Carta Educativa do Porto (CEP), instrumento de planejamento que tem como meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura num dado território, aprovada em 2007, afirma que a educação pré-escolar, facultativa e destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos de idade, deve, como primeira etapa da formação básica, ser um complemento da ação educativa das famílias, fomentando o desenvolvimento equilibrado das crianças. Mas não foi encontrado algum documento do município que fizesse referência a um modelo curricular para a educação da infância, pois em Portugal a educação pré-escolar, bem como as orientações curriculares, está sob direção estatal (Ministério da Educação) e não municipal.

Dessa forma observamos que os dois contextos pesquisados, Brasil e Portugal, dispõem de

políticas educativas para a infância que trazem em suas orientações curriculares a possibilidade de ofertar uma formação às crianças, em consonância com o pensamento pedagógico contemporâneo⁴. Assim, o currículo é desenvolvido nas instituições tendo como base essas orientações, tornando-se um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico.

Nos estudos teóricos realizados com base nos documentos oficiais no Brasil e nas pesquisas obtidas por intermédio do Ministério da Educação de Portugal, percebemos algumas aproximações nas orientações curriculares brasileiras e portuguesas. Tanto no Brasil quanto em Portugal essas orientações objetivam contribuir para a melhoria da qualidade no atendimento às crianças na Educação Infantil /Pré-Escolar, reconhecendo-as como sujeito do processo educativo e defendendo a construção articulada dos saberes com a experiência infantil.

Para ressaltar o que vimos enfatizando até agora, ou seja, o modo como as crianças atribuem sentido às suas experiências nos cotidianos, apresentaremos uma situação que ocorreu no Jardim de Infância em Vila Nova de Gaia, Portugal que evidencia a incorporação de conhecimentos oriundos das culturas das crianças no desenvolvimento curricular.

[...]Alguns meninos que estavam na manta, brincando com os carrinhos. Nessa interação surgiram alguns conflitos e disputas entre eles para transitarem com os carros. A educadora se aproximou com umas fitas adesivas compridas verdes e começou a pregá-las no chão formando pistas para os carros transitarem. Logo os meninos que ali estavam começaram a contribuir na construção.

– Educadora, coloque outra pista aqui! (criança).

Depois de fazer uma pista que cruzava com a principal, a educadora perguntou:

– Meninos, o que está faltando nesta pista? (Educadora).

– Passadeiras para as pessoas atravessarem! (criança).

– E para os carros pararem? (Educadora).

– Placas (criança).

– Que placas?

A educadora sugere o *STOP*. Vão todos até o computador pesquisar como é a tal placa. A educadora pergunta quem poderia desenhá-la. Uma das crianças se propõe a fazer o desenho e assim a pista foi ganhando outros elementos propostos pelas crianças: árvores, supermercados, casas, etc.

– Educadora, quero construir a última placa (criança).

– Mas há espaço para mais uma placa de *STOP*? (Educadora).

– Não. Então vou fazer um supermercado (criança).

– Se temos estrada, supermercado, casas, o que será isto? (Educadora).

– *Uma casa séria* (criança).

Alguns meninos começaram a colocar peças de madeira pelas pistas, simulando construções que de repente caíram...

– *Já está em obras esta estrada assim tão nova?* (Educadora).

– *Estamos a brincar!* (Bruno).

[...]

No recorte de evidências apresentado, sobretudo na ocasião em que a educadora proporciona,

⁴ Referimo-nos às ideias pedagógicas que tomam a criança como centro da pedagogia, reconhecendo-a como sujeito de direitos plenos, construtora de cultura, críticas, criativas e protagonistas de sua história.

aos meninos que estavam brincando com os carrinhos na manta, uma situação de aprendizagem a partir de elementos trazidos pelas próprias crianças, ela não só incorpora ao currículo as culturas infantis, como também possibilita às crianças ampliar suas linguagens por meio de representações e da liberdade de exprimir suas formas peculiares de compreender o mundo.

O Projeto de Reggio Emilia⁵, tem sido referência para se pensar as práticas curriculares em várias escolas de Educação Infantil no Brasil, inclusive no município de Belo Horizonte.

Em março de 2009, foi inaugurada a Unidade Municipal de Educação (UMEI) Águas Claras, como resultado de um projeto de parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte, a Prefeitura de Reggio Emilia e as instituições italianas: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Cooperativa Sociale (COOPSELIOS) - Servizi Alla Persona di Reggio Emilia, Gruppo di Volontariato Civile (GVC) e do Projeto Infanzia-infância: cooperação Itália-Brasil na Educação Infantil. Esse projeto de parceria, iniciado em 2006, viabilizou para a Prefeitura de Belo Horizonte e sua rede de escolas um intercâmbio de experiências entre educadores brasileiros e italianos, mais conhecimento sobre as práticas pedagógicas utilizadas na cidade italiana, seus recursos e fundamentos. O convênio proporcionou ainda a doação de mobiliário italiano para turmas de crianças de até três anos da UMEI Águas Claras, que atende 270 crianças. Nesse mesmo período, em Reggio Emilia, foi construída uma escola para crianças da Educação Infantil, que também recebeu o nome de Águas Claras. Dessa forma, essas duas escolas são chamadas de escolas-irmãs. Entretanto, cabe ressaltar que o projeto educativo de Reggio Emilia não foi incorporado aos currículos das UMEIs no Brasil como modelo. Ao contrário, serviu de inspiração para se pensar os cenários e práticas de aprendizagem para as crianças pequenas.

No caso de Portugal, o Movimento Escola Moderna (MEM), fundado em 1966, no ano de morte de Célestin Freinet, por um grupo discente de Paris, é utilizado por alguns grupos de profissionais da educação em Portugal. Formado por uma associação de professores e outros profissionais da educação já com algumas décadas de tradição em Portugal, a Associação formalizou-se em 1976, começando a publicar o seu Boletim Escola Moderna em 1978.

Esse modelo tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, sendo a “aula-passeio” uma das técnicas que mais se destacam na sua pedagogia. Essas aulas são realizadas fora da sala de aula com o objetivo de proporcionar à criança mais contato com a realidade. Outras técnicas também são frequentes, tais como:

- a) a produção de textos livres;
- b) a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeios e textos livres;
- c) a correspondência interescolar;
- d) o livro da vida, funcionando como um diário da turma;
- e) autoavaliação e plano de trabalho.

Segundo Zenhas (2006), colaboradora do Movimento Escola Moderna (MEM), atualmente essas técnicas já contam com o apoio das novas tecnologias, como, por exemplo, o vídeo, o computador ou a Internet. Para a colaboradora, este é um modelo que pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e conhecimentos prévios dos estudantes e o contexto cultural das comunidades.

⁵ Modelo pedagógico que surgiu na Itália após a 2ª Guerra Mundial, através de um movimento cooperativo de pais, sob a orientação de Lóris Malaguzzi que, mais tarde, culminou num sistema municipal de educação para as crianças pequenas.

Em contraponto às ideias apresentadas sobre os modelos curriculares, salientamos a opção por referir as diferentes teorias pedagógicas como “proposições e/ou orientações” e não “modelos”, pois entendemos que tais premissas teóricas não se apresentam como um plano a ser seguido, mas sim como possibilidades de se pensar a organização do processo pedagógico na escola levando em consideração as crianças. A designação modelo curricular é, ao nosso entender, muito restrita para se pensar as várias possibilidades existentes de organização de um currículo para a educação da infância, sobretudo numa perspectiva de diálogo entre as diferentes teorias pedagógicas, como pude averiguar em campo por meio de entrevista com uma educadora de Portugal:

A minha prática é assim, eu não tenho só um modelo a seguir e sigo aquele modelo à rígida. Não! Eu vou buscar ideias nas diferentes teorias, faço um bocadinho daqui, um bocadinho dali” [...] (Entrevista, Educadora do Jardim de Infância em Vila Nova de Gaia - maio, 2015)

Tanto em Portugal, quanto no Brasil, não há determinações de modelos curriculares a serem seguidos pelos professores/educadores. Pelo contrário, as Orientações Curriculares em Portugal e as Diretrizes Curriculares no Brasil têm o propósito de indicar caminhos, sendo uma referência para a construção e a gestão do currículo nas instituições destinadas à educação das crianças de pouca idade. Os documentos são claros ao dizer que os currículos precisam ser adaptados ao contexto social e às características das crianças e/ou grupos de crianças. No desenvolvimento curricular, os educadores/professores se nutrem de diferentes pressupostos teóricos e, de modo bem particular, colocam o currículo em ação, construindo diferentes caminhos para mediar a aprendizagem das crianças. Assim, defendemos a premissa de que não há modelos, e sim práticas que têm por base diferentes teorias, sejam elas pedagógicas, sociológicas ou psicológicas.

No Brasil, a teoria sócio-histórica de Vigotski (1984), que tem como preceito que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, também é largamente referenciada nos currículos de Educação Infantil. No entanto, cabe destacar que a obra de Vigotski é pouco compreendida, dados os problemas das traduções disponíveis no país.

Diante da complexidade dos conceitos que as teorias trazem sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil e da ampla possibilidade de interpretação desses conceitos expressos nas orientações curriculares, torna-se evidente o desafio de construir uma proposta educativa comprometida com a formação das crianças, que lhes garanta seus direitos básicos e mais participação nas escolhas dos saberes nos currículos pensados para as crianças.

4 OS CURRÍCULOS PENSADOS PARA AS CRIANÇAS

O termo currículo é uma palavra de origem latina, derivada do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso para a instituição de ensino seguir no decorrer da sua jornada e trajetória de trabalho. Sendo um conceito complexo, multifacetado, o currículo tem sido objeto de diversos estudos, portanto, o mesmo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção. Neste sentido o mesmo será tratado aqui em sua dimensão prática, visto como em permanente processo de construção e mudança. Como afirma Sacristán (2000), o currículo é, antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas e, portanto, ele não pode estar fora e nem mesmo ser prévio às experiências humanas.

Considerando a natureza processual do currículo, este se traduz em um conjunto de práticas diversas que são organizadas desde órgãos mais elevados da política educativa até os pequenos grupos vinculados às instituições educativas. Nessa perspectiva o currículo torna-se um orientador da prática quando elaborado num diálogo entre o campo especializado do conhecimento e a prática requerida pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Portanto, para conceber esta concepção de currículo nas instituições de Educação Infantil, é fundamental buscar alternativas que deem conta das experiências criadas no cotidiano escolar para, por, entre e com as crianças. Para isso é necessário

[...] criar alternativas de organização curricular que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem a legitimação de espaços e tempos variados e múltiplos. Esta, nos parece, deve ser a função de um currículo oficial: dar sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar. (MACEDO *et al.*, 2002, p. 17-18)

Esta dimensão prática do currículo requer entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores. É uma expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de práticas, dentre as quais se encontra a prática pedagógica que chamamos de ensino.

Dessa forma, esta prática não é neutra, como já apontando anteriormente a partir dos fundamentos de Apple (1989). E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido.

O contexto de realização do currículo se configura enquanto um campo específico de decisão, entre adultos e crianças, em que vozes se sobressaem e criam espaços decisivos no desenvolvimento do currículo. Este movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores permite avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Portanto, a construção de propostas curriculares, seja no âmbito das redes de ensino, seja no interior das instituições de Educação Infantil, exige um resgate das práticas e concepções teóricas que delimitam a forma como o currículo é pensado e materializado. No movimento de busca por alternativas que considerem as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, surgem novas propostas didáticas e diferentes pontos de vista teóricos sobre o que seria um currículo ideal para a educação da infância. Tais propostas, tanto no Brasil, quanto em Portugal, assumem-se como orientações curriculares que servem de guias para a prática pedagógica realizada nas instituições educativas.

O currículo se materializa nas instituições por meio de um “cruzamento de práticas diversas”. (SACRISTÁN, 2000, p. 20) mediante o contexto que é o que lhe dá forma e conteúdo. Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, uma vez que

o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000, p. 20)

Tal afirmação se confirma ao observar o quanto é ampla e controversa a discussão sobre o currículo na Educação Infantil entre os professores/educadores da infância pelo fato de trazer à tona convicções muito particulares. Para vários educadores e especialistas que atuam na Educação Infantil o termo currículo, geralmente associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental, emana uma ideia de antecipação de conteúdos para a infância, questão que têm sido hoje alvo de críticas. Desta forma a preferência por termos como Proposta Pedagógica, Projeto Político Pedagógico, Proposições Curriculares, dentre outros, para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças, é recorrente (SACRISTÁN, 2000).

Com isso, nos últimos anos, foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, as orientações curriculares oficiais existentes, ao assegurar as concepções fundamentais para orientar o trabalho pedagógico com as crianças, tornam-se um ponto de equilíbrio, uma base segura para sustentar as ações e práticas no interior das instituições. Contudo,

[...] o currículo só se materializa no ensino, momento em que os alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes, compreende-se a recorrente referência à prática e à formação docente nos estudos que tomam o currículo como objeto de suas atenções. (MOREIRA, 1999, p. 82)

Como o currículo não pode ser compreendido sem a sua dimensão prática e essa, por sua vez, é multifacetada, torna-se um exercício complexo apresentar um currículo pensado para as crianças sem tecer uma análise sobre a relação destes com as práticas estabelecidas nas instituições.

No Brasil, para orientar as instituições de Educação Infantil a planejar seu cotidiano, a Base Nacional Comum Curricular, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reafirma que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BNCC, 2018, p. 36).

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

De acordo com as DCNEI, o objetivo do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Para garantir às crianças seus direitos de aprendizagem conforme apontam as diretrizes e a BNCC, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, como parte das ações pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade do atendimento educacional no município, realizou a publicação das Proposições Curriculares (2014) que, desde então, tem sido o documento norteador para trabalho educativo das instituições de Educação Infantil.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte expressam orientações para a elaboração das Propostas Pedagógicas de cada escola, sem a pretensão de apresentar um padrão mínimo ou um padrão máximo de experiências educativas a serem vivenciadas pelas crianças, são indicados conhecimentos que respondem às necessidades formativas da criança como base para análise de possíveis desdobramentos que podem ser incluídos de acordo com a realidade de cada instituição.

Em diálogo com as DCNEI e com a BNCC, as Proposições Curriculares compreendem a criança como centro do processo educativo. Apontam que a criança estabelece interações com o mundo (cultura-sociedade-natureza) desde que nasce, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e tendo no brincar sua principal forma de compreensão e manifestação no mundo. Assinalam ainda que esse processo de interação é realizado pela criança e mediado por linguagens. Estas a constituem como sujeito cultural e simbólico ao mesmo tempo em que são constituídas, significadas e transformadas pela própria criança.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018) o desenvolvimento curricular pensado para as crianças no contexto brasileiro articula as linguagens, tendo como eixos estruturadores as interações e a brincadeira. Apesar de a escola ter uma orientação oficial para a condução do desenvolvimento curricular, há uma diversidade de pensamentos entre os profissionais em relação ao modo como o currículo se materializa nas práticas em sala de aula. As convicções que esses professores carregam por suas trajetórias profissionais são refletidas nas práticas e, por vezes, essas não dialogam com o que é proposto pelos documentos oficiais nem mesmo como o trabalho entre pares.

Em Portugal, O Ministério da Educação, ao constituir um quadro de referência para todos os educadores por meio de orientações curriculares pretende, com isso, contribuir para uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar. Nas Orientações Curriculares, as áreas curriculares são definidas como “áreas de conteúdo”. Estas constituem referências gerais a considerar no planejamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem e devem ser vistas numa perspectiva globalizante e articulada, e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente. Consideram-se, assim, como “âmbitos de saber” que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer (PORTUGAL, 1997a).

O sistema educativo português entende o currículo como um projeto aberto, dinâmico, que permite apropriações e adequações à realidade que emana de cada contexto. Tal projeto é organizado por agrupamento de escolas e constitui-se em um documento definidor das estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, buscando estar mais próximo de cada realidade. “A intenção que lhe está subjacente deve-se traduzir em ação, a concretização da Escola como espaço singular de educação para a cidadania, onde se integram, articulam e interagem aprendizagens diversificadas, competências, capacidades, atitudes e valores.” (PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO SOARES DOS REIS, 2016-2017). Este Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) é o documento que orienta a elaboração da matriz curricular para o Plano de Turma (PT) que é realizado pelas educadoras nos Jardins de Infância.

A partir desta matriz, organizada por áreas de conhecimento, o currículo é desenvolvido pelas educadoras nos Jardins de Infância. Assim, o “currículo apresentado aos professores” regula o campo de ação pedagógica destes nas instituições educativas, mesmo que haja margens para que o professor possa adaptar este currículo à realidade e às expectativas do grupo de crianças com o qual trabalha. “A dependência do professor quanto a estes meios, autênticos planejadores da prática, reflete a autonomia profissional real que tem o professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 151). Há um ponto crucial no desenvolvimento curricular, pois está diretamente relacionado à competência técnica e profissional do professor/educador, uma vez que, quanto mais conhecimento e compreensão ele tem sobre o que envolve a educação das crianças de pouca idade, maior será a autonomia do professor para realizar adaptações no currículo.

Segundo Sacristán (2000, p. 148) cada uma das áreas das quais se compõe o currículo, ainda que o professor se dedique somente a uma delas, representa tradições culturais e pedagógicas amplas; são contribuições muito diversas e por isso é preciso valorizar, selecionar conteúdos de forma que a estrutura interna dos mesmos fique preservada, considerando os alunos que vão aprendê-los.

A atividade da criança nas instituições educativas não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, ao contrário, ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com seus coetâneos, seja com os adultos, seja com os objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo-a por sua vez.

Não se trata, portanto, de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para que ela se aproprie de conhecimentos que lhe permita desenvolver a capacidade de reflexão, exercendo o seu pensamento com liberdade e autonomia.

Tanto em Portugal, quanto no Brasil, embora haja a indicação de uma direcionalidade do trabalho pedagógico a ser realizado pela educadora, no contexto português, e a professora, no contexto brasileiro, junto aos seus grupos de crianças, oriunda dos currículos oficiais ou de um planejamento curricular no interior das instituições, a educadora e a professora analisadas neste estudo, são sujeitos ativos na concretização do currículo.

Desta forma, a organização curricular apresentada só produz efeito mediante uma prática realizada; prática essa que é recontextualizada diariamente por todos envolvidos no processo educativo, por meio de acréscimos e subtrações de conteúdos da cultura considerados relevantes ou não para os sujeitos dos diferentes contextos.

Nos dois contextos pesquisados, UMEI de Belo Horizonte e Jardim de Infância de Vila Nova de Gaia há, claramente, uma ideia de currículo pensado “para” as crianças. As Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte e as orientações do Projeto Curricular do Agrupamento (2016/2017), apontam caminhos para uma possível prática a ser conduzida pelos adultos, mesmo deixando evidente que não se trata de uma determinação, um documento fechado e sim uma base para possíveis desdobramentos da prática pedagógica. Sacristán (2000, p.107) traduz essas orientações como um instrumento de política curricular, uma vez que,

a política sobre o currículo é um condicionamento das realidades práticas da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 107)

Destarte, o planejamento das práticas da professora e educadora se pauta nessas orientações, o que pressupõe um currículo pensado “para” as crianças. Essa política de prever certos mínimos de algum modo engessa a prática pedagógica na medida em que os espaços e tempos de aprendizagem são, em grande parte, ocupados pelo que Sacristán (2000, p. 111) chama de “currículo prescrito”, que é o estabelecimento de conteúdos e demais orientações relativas à organização do trabalho pedagógico na escola. Para o autor, a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade.

Tal engessamento da prática ficou evidente nas entrevistas realizadas com a professora no Brasil e com a educadora em Portugal. No Brasil, ao perguntar a professora como a escola e ela, particularmente, trabalhava o currículo, a professora respondeu:

De acordo com os parâmetros que já foi construído há muito tempo atrás, eles nos dão uma folha que indica o que a criança naquela idade precisa vencer. Então o que você vai construir para a criança chegar até ali, é seu, mas tem que vencer aqueles tópicos. Agora nós estamos traçando o nosso currículo da UMEI. Cada UMEI tem o seu currículo. (Professora da UMEI em Belo Horizonte - out. 2014)

Em Portugal, do mesmo modo constata-se a dimensão curricular pensada para as crianças, no entanto, torna-se mais aberta a dimensão que Sacristán (2000) apresenta como o currículo modelado pelos professores, que se refere ao olhar do professor sobre meio social concreto que, muitas vezes, demanda ações dos professores não previstas no currículo prescrito oficial. Dessa forma, a educadora afirma que busca construir o seu próprio currículo a partir do que está nas orientações, mas o que

determina a sua prática é o seu próprio currículo.

Assim, nós temos o currículo, consulta o currículo, que é uma orientação, o currículo já dentro das Orientações Curriculares, dentre todas aquelas orientações que nós temos para o pré-escolar, tá o currículo. Depois, dentro do currículo que é da educadora, se faz o planejamento das atividades ou mensal ou trimestral, mas não temos que apresentar.... Digamos assim, nós temos que fazer o nosso currículo conforme o plano curricular do grupo, temos que fazer o planejamento por trimestre, mas há colegas que fazem por mês. Pronto. (Educadora do Jardim de Infância em Vila Nova de Gaia- maio 2015)

A ideia construída pela professora e pela educadora de um currículo para a Educação Infantil se vincula à dimensão macro, contemplando diretrizes, orientações e propostas curriculares que, de certa forma, delinea um projeto de educação formal para as crianças. Entretanto, Kramer (1997, p. 15) enfatiza a importância dos currículos em ação, produzidos pela prática e seus sujeitos, pois “conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer os documentos por ela produzidos, e também sua história, seus discursos e as histórias das equipes e suas propostas, elas de uma corrente tantas vezes descontinuada, partida, interrompida.”

Nessa perspectiva a Base Nacional Comum Curricular torna-se um desafio colocado aos dirigentes municipais e estaduais de educação, diretores de escola, equipe pedagógica e professores para se pensar os currículos no âmbito das escolas, pois como o próprio documento cita “a Base é uma referência obrigatória, mas não é currículo”, seu papel é ser um instrumento para revisão e elaboração dos currículos da educação básica. Contudo, o documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma a questão que fica é, se o currículo não pode ser compreendido sem a sua dimensão prática, sem a relação dos sujeitos que significam a prática e, portanto, o currículo, como equilibrar prescrição e ação de modo que as culturas produzidas pelas crianças em diferentes contextos e espaços possam ser incorporadas no desenvolvimento curricular?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que um currículo seja coerente com as crianças, este precisa estar conectado às suas experiências atuais, considerando suas aspirações e interesses, uma vez que as crianças estabelecem cotidianamente, nos espaços onde se encontram atividades recorrentes ou, ainda, rituais ou rotinas culturais que as possibilitam compreender as variáveis do mundo adulto, como as relações de poder, os papéis sociais, entre outras.

Desta forma, observar e participar intensamente das atividades com as crianças permitiu, entre outras coisas, verificar as percepções das crianças sobre os currículos pensados para elas e, ao mesmo tempo, compreender que as crianças não são sujeitos passivos, elas criam resistências, provocam situações novas e propõem diferentes possibilidades de aprender, mesmo que, grande parte do tempo que a criança passa na escola seja tomado por situações de aprendizagem orientadas pelos adultos. Contudo, quando é dada oportunidade de participação das crianças no desenvolvimento curricular, elas revelam o quanto podem contribuir com suas experiências formativas para a produção de novas culturas, seja nas interações com os adultos, seja com seus pares.

Por outro lado, negar essa oportunidade às crianças é conceber um currículo unilateral, que concentra suas práticas sob a perspectiva só do adulto, é não reconhecer que as “crianças são plurais”, manifestam-se perante o contexto de modos bem diversos e lançam seus olhares sobre as situações de ensino com as singularidades que lhes são peculiares.

Os currículos pensados para as crianças são fundamentais para um processo de orientação da prática docente, entretanto, a materialização dos mesmos requer uma “escuta sensível” das crianças para que essas tenham seus direitos de aprendizagem assegurados. Demanda do adulto educador(a)

e/ou professor(a), uma aproximação das experiências infantis que, para as crianças, são mais significativas. Em outros termos, o fundamento é realizar o exercício de buscar um permanente diálogo com as culturas que são próprias das crianças de modo que seus anseios sejam contemplados.

Referências

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 20, de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 nov. 2009a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pcebo20-09&category_slug=dezembro-2009-df&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado, 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *BNCC- Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009b. Disponível em: < https://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf > Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <

<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília-DF: MEC, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira! ”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão & Ação*, v.8, n. 2, p. 151-182, set. 2010

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *In: Educação & Sociedade*, Ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

MACEDO, Elizabeth et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, Série Cultura, Memória e Currículo, 2002. v.1.

MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Coordenação de Isabel Lopes da Silva. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE),

2016. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf>
Acesso em: 20 nov. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Lei quadro da educação pré-escolar nº5/97*. Lisboa: DGE, 1997a.

Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf>
> Acesso em: 20 nov. 2018.

PORTUGAL. Portaria 648/85, de 31 de Agosto. *Diário da República*, Lisboa, n.º 200/1985, 1º Suplemento, Série I de 1985-08-31. Disponível em: < <https://dre.tretas.org/dre/181572/portaria-648-85-de-31-de-agosto> >
> Acesso em: 18 abr. 2017.

PROJETO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SOARES DOS REIS. [S. l.]: AGSOARES, 2016/2017. Disponível em: < http://www.agsoaresreis.pt/anexos/pca_web.pdf > Acesso em: 15 fev. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, Levi Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZENHAS, Amanda. *O movimento da escola moderna*. Porto: Educare, 25 de janeiro de 2006. Disponível em: <<http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11939&langid=1>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38670
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 19/03/2018
Alterações recebida em: 21/11/2018
Aceitoem:22/11/2018
Publicado em: 02/03/2019